

Horn, Klaus-Peter

## **"Schöngestiges Zusatzwissen" oder "Empathie"? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 193-209. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Horn, Klaus-Peter: "Schöngestiges Zusatzwissen" oder "Empathie"? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 193-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218738 - DOI: 10.25656/01:21873

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218738>

<https://doi.org/10.25656/01:21873>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt**

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
 <b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
<b>Hinweise zu den Autoren</b> .....	439

# „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“?

Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem  
und erziehungswissenschaftlichem Wissen

## 1. Ausgangspunkte

Im Rahmen der Diskussion über Vermittlung und Verwendung pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1989) setzt diese Abhandlung an einer Gelenkstelle der Vermittlung, an der alltäglichen Ausbildungspraxis von Pädagogen an. Grundlage dafür sind die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt im Sommersemester 1990, die im Folgenden vorgestellt werden.

Ausgangspunkte für diese Untersuchung sind Äußerungen von Studierenden sowie verschiedene Feststellungen in der Literatur zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sicht von Studierenden und unter Lehrenden. „Wenn eine Theorie für die Praxis nichts bringt, dann brauche ich sie nicht.“ Solche und ähnliche Äußerungen von Studierenden des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft sind nicht nur mir zu Ohren gekommen<sup>1</sup>, das Wissen über eine ablehnende Haltung gegenüber Theorie unter den Studenten scheint weit verbreitet zu sein (z. B. BECK 1987, S. 125). Eine solche Haltung wirft mehrere Fragen auf, die hier nur kurz angerissen werden, um den Zusammenhang dieser Studie deutlich zu machen. Wie kann unter dieser Bedingung eine wissenschaftsbezogene Ausbildung an der Universität stattfinden, zumal eine Überprüfung der Theorie erst im Anschluß an das Studium erfolgen kann. Als zweite Frage schließt sich an, welches Wissen denn den Studierenden vermittelt wird: theoretisches oder praktisches Wissen, eine Mischform oder keines von beiden? Andererseits stellt sich die Frage, ob denn die Lehrenden in ihrem Selbstbild einen Wissenschaftsbezug oder einen Praxisbezug vorziehen, und ob und wie sich dies auf die Lehre auswirkt. Eine Befragung der Hochschullehrer im Fach ergab dazu, daß die Idee der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft eine tragende Grundüberzeugung sei. Dem liege „die Vorstellung zugrunde, daß eigene pädagogische Erfahrungen die Forschung stimulieren und diese zu einer unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Handlungsvollzüge führen. 83 Prozent der hauptberuflichen Professoren neigen dazu, ihre wissenschaftliche Arbeit in dieser Weise zu deuten“ (BAUMERT/ROEDER 1990, S. 112). Rund 40 % der praktisch orientierten Professoren seien der „Überzeugung, daß ihre wissenschaftliche Tätigkeit relativ geradlinig von der Praxis in die Praxis“ führe, zugleich seien aber 75 % der Ansicht, „daß der Erfolg der Anstrengungen zu wünschen übrig“ lasse (ebd.).

In dieser Abhandlung wird der Perspektive der Lehrenden die Wahrnehmung der Studierenden gegenübergestellt. Im Mittelpunkt steht die Frage, welches Wissen die Studierenden in ihrem Studium und in ihrer praktisch-pädagogischen Tätigkeit erwerben, wie sie diese Wissensbestände einschätzen und ob und welche Beziehungen sie zwischen diesen Wissensbeständen herstellen. Ich unterscheide dabei pädagogisches Wissen als Ak-



teurwissen von erziehungswissenschaftlichem Wissen als dem distanziert-analytischen Blick auf pädagogische Praxis. Der Auswertung der Antworten liegt ein Konzept zugrunde, das von einer Trennung von Theorie und Praxis ausgeht, das eher Distanz denn Nähe zur Praxis betont und dies auch für die Ausbildung favorisiert. Diese Orientierung ist, wie man an den Ergebnissen der Berliner Untersuchung sehen kann, eher die Ausnahme, aber m. E. notwendig (vgl. auch TENORTH 1987). Auch unter pragmatischen, wissenschaftsdidaktischen Gesichtspunkten erscheint eine solche Orientierung sinnvoll, zumal Praxis in der hochschulischen Ausbildung nicht stattfindet (vgl. HÖRSTER 1988). Die Ausbildung verläuft notwendig in den Bahnen eines Lernens für die Zukunft, das nicht in der tatsächlich einmal zu bewältigenden Situation stattfinden kann, sondern nur im vorwegnehmenden reflexiven Umgang mit möglichen Zukünften (vgl. KORING 1989a; HENNINGSEN 1967, S. 55, der von der „Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns“ spricht).

Die Rede von einer Trennung von Theorie und Praxis bedeutet zwar nicht, daß überhaupt kein Bezug besteht. Aber „Fragen und Theorien wissenschaftlichen Handelns (betreffen) von vornherein ein wissenschaftliches Forschungsproblem, also ein anderes Problem, als dasjenige, welches im beruflichen pädagogischen Handeln gelöst werden muß“ (HÖRSTER/MÜLLER/SIEPE 1987, S. 22). Hinzu kommt, daß angesichts von Theorienpluralismus und -konkurrenz von einer einlinigen und bruchlosen Kontinuität zwischen Theorie und Praxis nicht gesprochen werden kann (vgl. auch OELKERS 1984, S. 25).

Verliert dadurch das im Studium vermittelte erziehungswissenschaftliche Wissen an Legitimität für die Studierenden? Eben dies kann man aus Äußerungen wie der zu Beginn zitierten schließen. Und wie wirkt sich das auf das rezipierte Wissen aus? Der Klärung der Frage nach der studentischen Wahrnehmung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, nach dem Umgang mit dem in der Ausbildung vermittelten und dem in praktisch-pädagogischer Tätigkeit erworbenen Wissen und seiner Einschätzung vor dem Hintergrund künftiger praktischer Tätigkeit dient diese Studie.

Ausgangsthese für die Untersuchung ist dabei, daß gerade die eher theorieablehnende Haltung mit zu den Orientierungsschwierigkeiten der Studierenden beiträgt. Es ist zu vermuten, daß eine begrifflich klare Trennung von Wissenschaft/Theorie und pädagogischer Praxis und die Akzentsetzung auf der Theorieseite von den Studierenden nicht vorgenommen wird, sondern bei einer Präferenz für die Praxis insgesamt eher Schlagworte und unklare Differenz- und/oder Einheitsbehauptungen vorherrschen. Das hat zumindest zwei Gründe. Zum einen steht für die Studierenden in einer berufsbezogenen Ausbildung die - im Studium allerdings immer nur antizipierbare - pädagogische Praxis im Vordergrund. Diese Praxisorientierung hat aber zweitens zur Folge, daß u. a. unmittelbar anwendbares Handlungswissen und nicht Reflexionsangebote gefragt sind. Zudem kann man darüber spekulieren, ob ein dritter Grund für diese Orientierung(slosigkeit) der Studierenden nicht in der Praxisorientierung vieler Lehrender zu suchen ist (vgl. oben die referierten Ergebnisse von BAUMERT/ROEDER 1990).

## *2. Zur Forschungslage und dem hier benutzten Instrumentarium*

Untersuchungen des studentischen Umgangs mit pädagogischem/erziehungswissenschaftlichem Wissen liegen bisher kaum vor (vgl. auch FROMM 1989). Die Verwendungsforschung thematisiert das Rezeptionsproblem erst in der jeweiligen Praxis, also vor Ort (vgl. für die Erziehungswissenschaft KÖNIG/ZEDLER 1989). Bei Befragungen von Studie-

renden stehen meist die Studienorganisation und die Einschätzung des Lehrangebots oder die (verhinderten) Berufskarrieren von DiplompädagogInnen im Vordergrund (z. B. FLACHE/PREIN/SCHULZE 1989). In zwei neueren Untersuchungen werden anhand von Interviews mit Studierenden Fragen in der Richtung der hier vorzustellenden Ergebnisse gestellt. KORING (1989b) zeigt an narrativen Interviews mit Diplom-Pädagogik-Studenten zwei Varianten des Umgangs mit dem Studium, die selbsttechnokratische und die selbsttherapeutische, die sich auch auf den Umgang mit dem vermittelten Wissen auswirken. SCHADT-KRÄMER (1987) untersucht, ob Lehrerstudenten, ausgehend von der Hypothese, daß sie bei „der Aneignung von pädagogischem Wissen im Studium... keine verbindliche Orientierung (haben) - von den verbindlichen Minimalanforderungen der Prüfungsordnung abgesehen“ (S. 27), dennoch eine „pädagogische Identität“ ausbilden. In den Interviews werden von den Studierenden dabei immer wieder Praxisnähe der universitären Veranstaltungen und eine bruchlose Umsetzungsmöglichkeit von Theorien in der pädagogischen Praxis eingeklagt, so daß man den Eindruck bekommen kann, daß von den Studierenden v. a. genaue Handlungsanweisungen statt Hilfen zur Reflexion gewünscht werden. In dieser Abhandlung werden in Ansätzen ähnliche Ergebnisse sichtbar.

Die Untersuchung basiert auf einer Befragung von Studierenden anhand eines Fragebogens, der, dem explorativen Charakter der Untersuchung gemäß, weitgehend mit offenen Fragen gestaltet war (vgl. zur Fragebogenkonstruktion KREUTZ/TITSCHER 1974). Damit sollte der unvermeidliche Einfluß auf die Befragten durch die Fragen und vorgegebene Antworten so gering wie möglich gehalten und den Befragten Gelegenheit gegeben werden, möglichst mit eigenen Worten Antworten zu formulieren. Das führte erwartbar zu einer großen Anzahl verschiedener Aspekte bei der Beantwortung der Fragen. Die Auswertung des so erhobenen Materials wirft allerdings andere Probleme auf, als die Auswertung von Antworten auf Fragen mit Antwortvorgaben (vgl. dazu allgemeiner HOPF 1982). Quantifizierung ist angesichts der Bandbreite der Antworten nicht angestrebt und wohl auch nicht unbedingt sinnvoll. Eine Gruppierung der Antworten, die zu (statistisch) sinnvollen Quantitäten führen könnte, würde vorhandene Differenzen verwischen. Wenn dennoch im Folgenden Zahlenangaben vorkommen, stellen diese eher Anhaltspunkte der Sortierung und Klassifizierung, auch im Sinne einer Item-Bildung dar.

Der Fragebogen war so aufgebaut, daß der Erhebung der Daten über Alter und Geschlecht, Studienfach und -dauer, sowie über bisherige Praxiserfahrungen (s. u. 3.) inhaltliche Fragen folgten. Ein Block beschäftigte sich mit Fragen nach Wechselwirkungen zwischen Studium und praktisch-pädagogischer Tätigkeit sowie mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sicht der Studierenden (4. und 5.). Anhand von zwei Geschichten wurden die Befragten desweiteren zu Problemlösungen, also zur Anwendung pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens aufgefordert (6.). Ein weiterer Teil der Fragen diente der Reflexion der Problemlösungen und sollte Aufschluß geben über die den Problemlösungen zugrundeliegenden Wissensbestände und Begrifflichkeiten (7.).

### *3. Die Zusammensetzung der Befragtengruppe*

Die Befragung konnte in 5 Seminaren des Fachbereichs, die v. a. für fortgeschrittene Studierende und mit einem eher theorieorientierten Programm angekündigt waren, durchgeführt werden. Von diesen 5 Seminaren waren zwei im Bereich der Allgemeinen Erzie-

hungswissenschaft, zwei im Bereich Sozialpädagogik und eines im Bereich Erwachsenenbildung angesiedelt. Insgesamt nahmen 77 Personen an der Befragung teil<sup>2</sup>.

Von diesen 77 Studierenden sind 57 (74 %) weiblichen und 20 (26 %) männlichen Geschlechts. Die Geburtsjahre variieren von 1942 bis 1970, die knappe Hälfte der Befragten ist 1963 und früher geboren, die 1964 Geborenen bilden mit 14 Studierenden die größte Gruppe. Auch die bisherige Studiendauer variiert stark. Vom Erstsemester bis zum Studierenden im 16. Semester reicht die Spannweite, bei einem Mittelwert von 5 Semestern, der gleichzeitig auch Median ist, d. h. 50 % der Befragten weisen 6 und mehr Semester, 50 % bis zu 5 Semestern auf.

Unter den 77 Befragten befinden sich 8 Lehramtsstudenten (10,4 %), für 58 (75,3 %) ist die Diplomprüfung das Ziel; 9 Magisterstudenten (11,7 %) und 2 Doktoranden (2,6 %) komplettieren das Bild. 66 Befragte (85,7 %) befinden sich in einem grundständigen Studium, 11 in einem Aufbau-/Ergänzungsstudium. Unter den Fächern wird - wie zu erwarten - am häufigsten Pädagogik<sup>3</sup> genannt: von 63 Studierenden (alle 58 Studierenden mit Abschluß Diplom, 3 mit Magisterabschluß und beide Doktoranden) (81,8 %) wird sie als Hauptfach, von weiteren 6 (alle Magister) als Nebenfach genannt.

Von den 58 Diplomstudierenden gaben 19 (32,8 %) Sozialpädagogik als (zukünftigen) Schwerpunkt ihres Hauptstudiums an, 13 mal (22,4 %) wurde Erwachsenenbildung, 10 mal (17,2 %) Sonder- und Heilpädagogik genannt. 16 Befragte machten keine Angabe bzw. wußten zu diesem Zeitpunkt noch nicht, welchen Schwerpunkt sie wählen wollen.

Gefragt wurde auch nach Praxiserfahrungen und bisheriger Dauer der Praxis: Von allen 77 Befragten hatten nur 4 (5,2 %) bisher keine Praxiserfahrung sammeln können. Weitaus mehr als die Hälfte aller Befragten (N = 50 bzw. 64,9 %) hatte schon vor dem Studium Praxiserfahrung erwerben können, 47 Befragte (61 %) hatten eines der obligatorischen Praktika absolviert und 41 (53,2 %) arbeiten während des Studiums in neben- oder hauptamtlicher pädagogischer Tätigkeit. In 62,4 % aller Fälle (48 Studierende) liegen zwei oder alle drei Praxisformen vor, 25 mal wurde nur jeweils eine Praxisform genannt, wobei nur 8 Studierende (10,4 %) lediglich auf ein Praktikum verweisen können. Die Dauer der bisherigen pädagogischen Praxis reicht von 1 Monat bis 25 Jahre, etwa die Hälfte weist eine Praxisdauer von bis zu einem Jahr auf, für insgesamt ca. 75 % beläuft sich die bisherige Praxiszeit auf bis zu 3 bis 3,5 Jahre. Ca. 2/5 der Praktikanten erfuhren eine Praktikumsbetreuung.

Die Befragtengruppe spiegelt also die spezifische Zusammensetzung der Studentenschaft im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt wieder<sup>4</sup>: hoher Frauenanteil, große Altersdifferenzen mit einigen ‚Langzeitstudenten‘, ein hoher Anteil an Studierenden im Aufbau-/Ergänzungsstudium, z. T. recht umfangreiche Praxiserfahrungen aus pädagogischer Tätigkeit vor bzw. neben dem Studium. Die Zusammensetzung der Befragtengruppe garantiert denn auch ein breites Spektrum an Meinungen und Einstellungen, Problemlösungsvorschlägen und Reflexionsmustern, so daß von dieser Seite her durchaus Repräsentativität beansprucht werden kann.

Im nächsten Abschnitt geht es zunächst um allgemeine Orientierungen der Befragtengruppe in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium. In einem ersten Schritt wurde nach der Einstellung zur Praktikumsdauer und zum Anteil praxisbezogener Veranstaltungen im Studium sowie nach der bisherigen Studienorientierung gefragt. Darauf folgten zweitens Fragen nach der wechselseitigen Beeinflussung von Studium und Praxiserfahrungen.

4. Wechselwirkungen von Theorie und Praxis

Welchen Stellenwert die Praxisorientierung für die Studierenden hat, wird aus Tabelle 1 ersichtlich. Die Mehrzahl der Befragten hat zwar nach eigenem Bekunden bisher eher theorieorientiert studiert; zugleich wünscht aber eine Mehrheit eine Verlängerung der Praktikumsdauer und eine Zunahme praxisbezogener Studienveranstaltungen<sup>5</sup>. Die bisherige Theorieorientierung des Studiums, so könnte man die Antworten interpretieren, scheint von der Wahrnehmung eines mangelnden Angebots praxisbezogener Veranstaltungen im Studienangebot mitbedingt zu sein.

Tabelle 1: Einstellung zur Praktikumsdauer, zum Anteil praxisbezogener Veranstaltungen im Studium und zur bisherigen Studienorientierung.

Die Praktikumsdauer ist			Der Anteil praxisbezogener Veranstaltungen			Ich habe bisher studiert		
zu lang	2	2,9%	sollte abnehmen	1	1,4%	eher praxisorientiert	13	17,1%
genau richtig	22	31,9%	ist genau richtig	12	17,4%	unentschieden	14	18,4%
zu kurz	45	65,2%	sollte zunehmen	56	81,2%	eher theorieorientiert	49	64,5%
Gesamt	69	100,0%		69	100,0%		76	100,0%

Bestätigt wird diese Deutung durch die Antworten auf die Fragen nach dem Einfluß der praktisch-pädagogischen Tätigkeit auf das Studium bzw. nach der Möglichkeit der Anwendung von Studienwissen in der Praxis. Die praktisch-pädagogische Tätigkeit wirkt sich danach überwiegend positiv auf das Studium aus. Für die Studienorganisation wirkt sie strukturierend v. a. auf die gezieltere Auswahl von Veranstaltungen. In persönlicher Hinsicht verhilft die praktische Tätigkeit zu einer Steigerung der Motivation, fachlich erleichtert sie die Findung des Studienschwerpunkts und zeigt die Bedeutung von Studienelementen wie z. B. Didaktik und Methodik.

Auf die Frage nach der Anwendbarkeit von Studienwissen in der praktisch-pädagogischen Tätigkeit sind dagegen häufiger negative Antworten zu verzeichnen. In Ergänzung zu den Ergebnissen in Tab. 1 wird z. B. bemängelt, daß es keine Veranstaltungen gegeben hätte, die auf das Tätigkeitsfeld vorbereitet hätten, und beklagt, daß sich überhaupt zu wenig Veranstaltungen auf die Praxis bezögen. Das Studium scheint weniger der Berufsvorbereitung, sondern der Persönlichkeitsbildung zu dienen, zumal auch die Anwendbarkeit des Studienwissens nicht nur positiv bewertet wird. Konnten die einen didaktisches Wissen und Kenntnisse aus der Psychologie anwenden, stellten andere fest, daß ihre Kenntnisse nicht ausreichten, das vermittelte Studienwissen zu „abgehoben“ war, und benötigte Spezialkenntnisse nicht vorhanden waren. Mehrfach wurde die Nicht-Anwendbarkeit des Studienwissens mit dem Hinweis begründet, daß man es in der praktisch-pädagogischen Tätigkeit mit einer Klientel zu tun habe, die anders zusammengesetzt sei als die in den Seminaren besprochenen Gruppen. Die in Seminaren z. B. über die Arbeit mit bestimmten Altersgruppen vermittelten Kenntnisse sind anscheinend entweder so speziell, daß sie in der Sicht mancher Studierender in anderen Kontexten nicht relevant sind, oder sie sind zu abgehoben, als daß sie in der konkreten Situation anwendbar sind.

Im Hinblick auf Theorie- und Praxisorientierung ergaben sich durch das Zusammen-

spiel von Studium und praktisch-pädagogischer Tätigkeit bei 14 Studierenden eine stärkere Praxisorientierung, bei 17 Befragten eine stärkere Theorieorientierung im Studium. Insgesamt 21mal wird zudem davon gesprochen, daß sich durch die praktische Tätigkeit das Verhältnis von Theorie und Praxis positiv geklärt habe, in dem Sinne, daß Theorien an Beispielen selbst erfahrener Praxis überprüft werden konnten, andererseits aber auch auf der Grundlage der praktischen Erfahrungen mit einem besseren Verständnis an die Theorien herangegangen werden konnte; im Gegensatz dazu bezeichneten aber 20 Studierende die Differenz zwischen Theorie und Praxis als so groß, daß die praktische Tätigkeit nichts mit dem Studium zu tun habe und beide unvermittelt nebeneinander stünden.

Abgesehen von einzelnen Inkonsistenzen bei den Antworten (zwei Befragte geben einmal an, daß das Verhältnis von Theorie und Praxis sich für sie geklärt habe, um bei der nächsten Frage genau das Gegenteil festzustellen) läßt sich keine eindeutige und durchgängige Tendenz feststellen. Das Verhältnis zwischen praktischer Tätigkeit und Studium erscheint eher unklar und ist nur in je subjektiver Sicht zu fassen.

## 5. Distanzierungen und Einheitspostulat

Zur weiteren Klärung der Wahrnehmung des Verhältnisses von praktisch-pädagogischer Tätigkeit und Studium bzw. allgemeiner gesprochen des Verhältnisses von Theorie und Praxis trägt die Auswertung der Antworten auf zwei andere Fragen bei. In der ersten dieser Fragen wirft ein Bericht die Frage auf, ob ein Studium für die beschriebenen Tätigkeiten nötig sei. Grundlage der Frage war folgender Ausschnitt aus dem Praxisbericht einer hauptamtlichen Sozialpädagogin, zu dem die Studierenden ihre Meinung äußern sollten: „Ein großer Teil der Arbeit im offenen Bereich besteht aus Dienstleistungen, Organisieren und Bereitstellen des Rahmens, Schaffung der nötigen Infrastruktur und auch Aufpasser- und Kontrolltätigkeiten. Dabei frage ich mich schon oft, wo bleibt da die Pädagogik oder zugespitzt: brauche ich eine wissenschaftliche Ausbildung zum Bierflaschenzählen?“

Insgesamt 50mal wurde von den Befragten die Meinung vertreten, daß man eine (wissenschaftliche, pädagogische<sup>6</sup>) Ausbildung benötige, sei es als Persönlichkeitsbildung, sei es um die Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln bestimmen zu können, oder sei es um handlungsfähig zu sein, wenn es darauf ankomme. Dem stehen 9 negative Äußerungen gegenüber, die vom vagen Halbsatz, die wissenschaftliche Ausbildung brauche man „nicht unbedingt, aber sie schadet auch nicht“, bis zur gänzlichen Ablehnung der theoretischen Ausbildung zu Gunsten von „Einfühlung“ und „Erfahrung“ reichen, ja in einer Antwort wird sogar vom „geborenen“ Pädagogen gesprochen, für den die wissenschaftliche Ausbildung an der Universität nur „schöngeistiges Zusatzwissen“ sein könne. Solche Äußerungen bilden zwar nicht die Mehrheit, sind aber auch nicht einfach zu ignorieren. Deshalb seien einige hier wiedergegeben:

„Man sollte eigentlich die wissenschaftliche Ausbildung vergessen und versuchen eigene Mittel und Wege zu finden...“ (männl., 1964 geb., Dipl. Päd., 8. Sem.); „Gibt es Möglichkeiten was zu ändern, liegt es an dem eigenen pädagogischen Einfallsreichtum. Das kriegt man nicht an der Uni vermittelt.“ (männl., 1964 geb., Lehramt Sonderschule, 6. Sem.); „...brauche ich keine Ausbildung, eher Einfühlung, Verständnis für die Jugendlichen - der theoretische Überbau, den die Uni vermittelt nutzt da weniger.“ (weibl., 1966 geb., Dipl. Päd., 3. Sem.); „Frage des Anspruchs an die Möglichkeiten zur päd. Einflußnahme: ‚reine‘ - gelehrte - Pädagogik kann in diesem Rahmen\* (\*wo überhaupt?) nicht verwirklicht werden.“ (männl., 1957 geb., Promotion); „Das stimmt: die wissenschaftl. Ausbildung an der Uni kann nur schöngeistiges Zusatzwissen sein. Ich bin nach wie vor der

Meinung, daß es gute und schlechte Pädagogen gibt, wobei die Eignung zum Pädagogen(in) sozusagen angeboren ist. Das heißt, daß die wissenschaftliche Ausbildung keinen besseren Pädagogen ausmacht, höchstens einen gebildeteren. Man kann sich als Pädagoge nur durch Erfahrungen verbessern. Insgesamt heißt das, die wissenschaftliche Ausbildung ist sozusagen Schmuckstück.“ (weibl., 1965 geb., Lehramt Gymnasium, 11. Sem.).

Daß man eine (wissenschaftliche) Ausbildung braucht, wie es die meisten Studierenden doch sahen, bedeutet für sie aber nicht, daß der Theorie in der universitären Ausbildung ein Schwerpunkt eingeräumt werden soll. Dies ist schon abzulesen am Wunsch, die Zahl der praxisorientierten Veranstaltungen an der Universität solle zunehmen, und wird bestätigt durch die Äußerungen auf folgende (in Anlehnung an LÜDERS 1987 und 1989, sowie HÖRSTER 1986 entstandene) Frage: „In der (erziehungs)wissenschaftlichen Literatur wird zum Teil die Auffassung vertreten, daß Theorie und Praxis ‚unterschiedliche Wissensformen‘ seien und ‚unterschiedliche Handlungslogiken‘ besäßen. Zugleich wird für eine deutliche Trennung von Theorie und Praxis auch in der Ausbildung plädiert, wobei in der universitären Ausbildung der Schwerpunkt auf der Theorieseite liegen solle. Erläutern Sie bitte, was Sie von dieser Idee halten.“

Fast erwartungsgemäß ist der überwiegende Teil der Studierenden gegen eine Trennung von Theorie und Praxis und dementsprechend auch gegen einen Schwerpunkt auf der Theorieseite im Studium. Selbst wenn der Theorieschwerpunkt einmal positiv aufgenommen wird, heißt es gleich, er solle nicht überbetont werden bzw. es solle immer ein Rückbezug auf die Praxis vorhanden sein. Für die meisten Antwortenden gehören Theorie und Praxis zusammen und sollen sich ergänzen, gebündelt in folgender Aussage einer (vermutlich ausländischen?) Magisterstudentin mit Nebenfach Pädagogik im 7. Semester: „Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis hält sich wie Ehepaar. Es sollte immer zusammen bleiben.“ Der Primat wird dabei zumeist eindeutig der Praxis zugebilligt, in einem legitimatorischen Sinne, nicht in SCHLEIERMACHERSchem, theoretischem Sinne (vgl. SCHLEIERMACHER (1826) 1983): Theorie muß sich in der Praxis bewähren, die umgekehrte Forderung ist eher selten.

Entsprechend fällt die Option für die Ausbildung aus: der Schwerpunkt solle auf Praxis liegen; ‚reine‘ Theorieausbildung - von der zwar in der Frage nicht die Rede war, wie aber wohl „Schwerpunkt auf der Theorieseite“ übersetzt wurde - nütze nichts, sie führe eher zu ‚Praxischock‘ und Handlungsunfähigkeit („Den Kopf voll mit Theorie kann aber in der Praxis oft für Zerrissenheit und Unsicherheit sorgen.“).

Auch hier also sind Praxisorientierung und eher ablehnende Haltung gegenüber Theorie unverkennbar, wobei aber ungesagt bleibt, was denn Theorie oder gar ‚reine‘ Theorie sei. Zugleich bleibt unklar, ob konkrete Praxiserfahrungen zu diesen Wertungen führen oder ‚nur‘ antizipierte pädagogische Praxis bzw. ein Wunschbild von Praxis als ‚Befreiung‘ von der theoretischen Ausbildung, wie unter dem Stichwort „Mythen der Praxisorientierung“ von LENZEN (1984, S. 56ff.) beschrieben. Es finden sich sowohl Äußerungen über die Bedeutung der Praxis für das Lernen des Pädagogen („...denn ich meine, daß man durch Handeln mehr lernt“), wie auch die Vorstellungen von einer abstrakten, wirklichkeitsfernen Theorie, wie sie oben schon angesprochen wurden. Die Auffassung einer Differenzierung von Theorie und Praxis und ihre deutliche Trennung in der Ausbildung werden als Versuche gegenseitiger Abschottung wahrgenommen und abgewehrt. Die Reaktion darauf besteht allerdings vornehmlich in der vagen Aussage, daß beides zusammengehöre.

Insgesamt kann man sich nur schwer des Eindrucks erwehren, daß hier eher Stan-

dardformeln, „Slogans“ (vgl. SCHEFFLER 1971) wiedergegeben werden: Theorie und Praxis gehören nun einmal zusammen. Dahinter steht zudem die Annahme einer einfachen und bruchlosen Kontinuität von der Theorie zur Praxis und umgekehrt, die eine scheinbar problemlose Anwendung der Theorie in der Praxis erlaubt, ohne auf die verschiedenen Grundkonzeptionen von Theorie und Praxis zu achten. Die Differenzierung von Theorie und Praxis nach ihren Handlungslogiken und/oder Wissensformen wird denn auch insgesamt nur 10mal überhaupt akzeptiert. Im 7. Abschnitt werde ich darauf zurückkommen und zeigen, welche Vorstellungen von Theorie und Praxis dahinter stehen und was die Studierenden unter „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ verstehen. Zuvor soll aber auf die Anwendung des Wissens in Analysen pädagogischer Situationen eingegangen werden.

## 6. *Geschichten und Analysen*

Im letzten Teil des Fragebogens sollte der Übergang von der abstrakten Beschäftigung mit „Theorie und Praxis“ zur angewandten Analyse pädagogischer Situationen und zur Umsetzung von Wissen erfolgen. Auslöser dafür sollten Geschichten sein, die pädagogische Situationen schildern. Zur Erleichterung der Auswertung griff ich auf zwei bereits von Experten analysierte Geschichten zurück. Bei der ersten Geschichte, „Peter stört“ von JÜRGEN HENNINGSSEN, wurden die Studierenden gebeten, neben einer Analyse der Situation eine ‚Lösung‘ anzugeben. Bei der zweiten Geschichte, „Pädagogik am Berg“ von WOLFGANG KRONER und STEPHAN WOLFF, interessierte v. a., wie die Befragten das Verhalten und die ‚Lösung‘ des Pädagogen kommentieren würden.

### 6.1 „Peter stört“

JÜRGEN HENNINGSSEN veröffentlichte den gleichnamigen Aufsatz über die - so der Untertitel - „Analyse einer pädagogischen Situation“ zuerst im Jahre 1964<sup>7</sup>. Er stellte darin folgende fiktive Unterrichtssituation vor:

„Dienstagmorgen, dritte Unterrichtsstunde. Die Mädchen und Jungen des fünften Schuljahres, auf Drehstühlen an Vierertischen sitzend, haben den ‚Kalif Storch‘ vor sich. Ein Mädchen liest laut vor...

Die Lehrerin steht am Fenster, ihren Text, für die Klasse die erste Ganzschrift, in der Hand. Sie überblickt ihre achtunddreißig ‚Kunden‘ und registriert nebenbei, daß auf der Korkleiste ein paar neue Zeichnungen angehängt sind. ‚Der Dieter‘, denkt sie, ‚sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gesessen; man müßte mit den Eltern sprechen... Dein Auto muß heute nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen... Schade, daß der Rolf nicht mehr in der Klasse ist... Aber eigentlich hat sich der Verein seit Ostern ganz gut entwickelt... Verstehe gar nicht, warum Herr B. sich neulich über die Disziplin in der Fünften beklagt hat... Gerdas Lesen ist eine Katastrophe...‘.

Ihr Blick bleibt an Peter Schneider hängen. Der Junge hat die Nase ins Buch gesteckt - aber reichlich tief. Er liest nicht, er malt. Und zwar mitten hinein ins Schuleigentum. Peter ist seit längerem schwierig. Ihr erster Gedanke ‚Der Junge ist wenigstens beschäftigt‘ weicht dem zweiten: ‚Da muß etwas getan werden‘. In diesem Augenblick hat Peter sein Kunstwerk beendet, wippt auf seinem Stuhl nach hinten, stößt einen Jungen des Nebentisches an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen...“ (HENNINGSEN 1967, S. 51f.).

An dieser Stelle bricht die Darstellung ab, und der Autor geht über zur Analyse der Situation. HENNINGSSEN trägt sechs Gesichtspunkte für eine Analyse zusammen. Auf die Frage

„Worum geht es?“ sind aus seiner Sicht zumindest folgende Antworten möglich (vgl. HENNINGSEN 1967, S. 53f.):

1. Es geht um das Buch als Schuleigentum, das nicht beschädigt werden darf.
2. Es geht um das Buch als Kultursymbol, dessen Stellenwert den Kindern zu vermitteln ist.
3. Es geht darum, daß die Klasse im Augenblick das, was sie gerade lernen soll, nicht lernt.
4. Es geht um die Disziplin in der Klasse.
5. Mit der Disziplin zusammenhängend geht es auch um die Autorität der Lehrerin.
6. Nicht zuletzt geht es um den Schüler Peter selbst.

Anhand dieser 6 Gesichtspunkte konstruiert HENNINGSEN drei ‚Lösungen‘, die, wiederum fiktiv, von den jeweiligen Lehrerinnen gegenüber hospitierenden Studenten erklärt und gerechtfertigt werden.

Ohne erwarten zu wollen, daß die in einer Ausnahmesituation befragten Studierenden ähnlich ausgefeilte Analysen und Lösungsmöglichkeiten präsentieren würden, bildeten HENNINGSENS sechs Gesichtspunkte den Ansatzpunkt meiner Auswertung. Dabei vermutete ich, daß v. a., die Punkte 1. und 4. bis 6. in den Analysen genannt werden würden.

Die Auswertung der 69 Antworten ergab aber ein völlig anderes Bild. „Disziplin“ ist als explizit genanntes Stichwort nur zweimal zu finden, rechnet man „in Raison bringen“ und die Wahrnehmung einer „Störung“ als implizite Verweise auf Disziplinprobleme hinzu, ergeben sich insgesamt auch nur 8 Nennungen für die Disziplinproblematik; die Eigentumsproblematik wird (unter Berücksichtigung der Aussage, daß, wenn Peter malen müsse, er wenigstens ein Blatt Papier nehmen solle) von 10 Antwortenden thematisiert; die Autorität der Lehrerin wird 8mal implizit und nur einmal explizit genannt, spielt also auch kaum eine Rolle bei der Analyse; und auch die Probleme Peters finden mit 11 Nennungen relativ wenig Beachtung (inklusive der Annahme, Peter wolle „Aufmerksamkeit erregen“). Somit nennen zwar 32 Befragte mindestens einen der Gesichtspunkte HENNINGSENS, aber in der Regel auch nur jeweils einen; Mehrfachnennungen sind viermal in verschiedenen Konstellationen vorhanden.

Im Vordergrund der Wahrnehmungen der Studierenden dagegen steht die ‚mangelnde Konzentration‘ der Lehrerin (in ca. 50 % der Antworten), wobei die Tatsache, daß die Lehrerin sich Gedanken macht, auch dreimal positiv eingeschätzt wird; einmal heißt es sogar, daß sie sich wohl "zu viele Gedanken um ihre... Schüler“ mache. Interessanterweise wird die Lehrerin bzw. ihre ‚mangelnde Konzentration‘ und ihr ‚Desinteresse‘ von den Lehramtsstudierenden unter den Befragten nicht näher thematisiert. Über die Gründe dafür kann hier nur spekuliert werden. Eventuell hat sich bei den Lehramtsstudierenden, die alle schon längere Praxiserfahrungen aufweisen und - mit einer Ausnahme - wohl auch schon in der Schule gearbeitet haben, schon so etwas wie ein professionelles Selbstbild entwickelt, in dem das Verhalten der Lehrerin nicht mehr negativ vermerkt wird.

Indirekt ist an den vorgeschlagenen ‚Lösungen‘ zwar abzulesen, daß die meisten Studierenden die Situation als problematisch ansehen: In insgesamt 42 Antworten werden Interventionen während der Stunde und/oder eine Reaktion nach der Stunde als ‚Lösung‘ genannt (8 Studierende entschieden sich für beide Möglichkeiten), und nur in einer Antwort findet man das Votum, den Unterricht fortzusetzen. Doch die gegebenen ‚Lösungen‘ verschieben nur das Problem. Neben Interventionen aller Art (von der Ermahnung Peters und ‚strengem Gucken‘ bis zur Umgestaltung des Unterrichts, so daß alle SchülerInnen



malen dürfen) werden allgemeine Ratschläge zur Änderung der Unterrichtsmethode der Lehrerin gegeben: statt „Kalif Storch“ als Lesestoff doch lieber „Ronja Räubertochter“, statt monotonem Vorlesen einer Schülerin Lesen in verteilten Rollen oder besser noch Umsetzen des Gelesenen in ein Rollenspiel, und anderes mehr. Die Problematiken, die HENNINGSSEN ansprach, sind in den gegebenen Lösungsvorschlägen auf eine andere Ebene verschoben: man verlegt sich auf Ratschläge für eine andere/bessere Unterrichtsmethode oder Stoffauswahl, von denen angenommen wird, daß sie das Problem gar nicht erst entstehen lassen würden, statt auf die konkret geschilderte Situation einzugehen und ihre Struktur herauszuarbeiten. Was wäre aber, wenn trotz „Ronja Räubertochter“ oder verteiltem Lesen eine SchülerIn ins Buch malte, das der Schule gehört? Schließlich können nicht alle Kinder am Lesen oder am Rollenspiel beteiligt werden.

Dieses Ergebnis geht in eine ganz andere Richtung als die Analysevorschlge HENNINGSSENS; ein von HENNINGSSEN gar nicht erwähnter Punkt (die ‚Unkonzentriertheit‘ der Lehrerin) spielt für die befragten Studierenden die grote Rolle, während seine „Gesichtspunkte“ nur selten genannt werden. Ist dieses Ergebnis nur Anzeichen für eine historisch bedingte veränderte Problemwahrnehmung oder war die Gesichte falsch gewählt und hätte durch ein ‚modernisiertes‘ Beispiel ersetzt werden sollen? Oder ist es die Differenz zwischen dem Erziehungswissenschaftler HENNINGSSEN und den Studierenden als zukünftigen pädagogischen Praktikern, die zu diesem Ergebnis führt? Die zweite Geschichte kann bei der Beantwortung dieser Frage vielleicht weiterhelfen.

## 6.2 „Pädagogik am Berg“

KRONER und WOLFF berichten in ihrem gleichnamigen Aufsatz u. a. folgende Geschichte (1989, S. 75f.):

„Auf einer Jugendleiter-Fortbildung (des Deutschen Alpenvereins, KPH) im Kaisergebirge sollten die Teilnehmer die Führung kleiner Gruppen in leichtem Klettergelnde üben. Dazu war die gesamte Kletterausrstung mitzunehmen. Beim Abmarsch von der Htte bemerkte der pädagogische Ausbilder, daß die Teilnehmer vergessen hatten, Kletterseile einzupacken. Er machte sie aber nicht darauf aufmerksam, sondern wartete, bis die Jugendleiter dies selbst feststellten. Erst am Einstieg fiel den Kursteilnehmern auf, daß sie die Seile auf der Htte zurückgelassen hatten. Da das Holen zwei Stunden beansprucht und die geplante Tour nicht mehr vor Einbruch der Dunkelheit hätte beendet werden können, war dieser Programmpunkt geplatzt. Die Teilnehmer gerieten in einen heftigen Streit, wer für die Mitnahme der Seile verantwortlich zu machen wäre. Schließlich griff der pädagogische Ausbilder ein: Es sei jetzt genug gestritten, und man sollte sich nun überlegen, wie man eine solche Situation in Zukunft vermeiden könnte. Schließlich sei das Vergessen von Ausrüstung ebenso typisch für Gruppenunternehmen wie anschließende Streitereien. Er schlug nun vor, den aktuellen Streit zum Anlaß zu nehmen, um an Ort und Stelle über Konflikte in der Gruppe und deren mögliche Lösung gemeinsam zu diskutieren. Eine Gruppendiskussion - so wird berichtet - sei aber in dieser Situation nicht zustande gekommen; vielmehr hätten sich die Teilnehmer nicht nur weiter Vorwürfe gemacht, es sei auch zum Streit zwischen dem pädagogischen Ausbilder und einem alpinistischen Kursleiter gekommen, der mit seiner Gruppe in der Nähe war.“

Die folgenden differenzierten Analysen von KRONER/WOLFF über die „Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort“ (so der Untertitel ihres Aufsatzes) entfernen sich von dieser ‚Einstiegs‘geschichte und nutzen weitere Beispiele der alpinistischen Fortbildung. Sie rekonstruieren dabei drei Problemebenen: „nicht nur gilt es, für die Beteiligten eine Situation als grundsätzlich *pädagogische* zu etablieren; die dort ablaufenden interaktiven Prozesse sollten zugleich auch als *alpinistische Unterneh-*

*mung...* identifizierbar bleiben. Dieser Vermittlungsprozeß hat darüber hinaus in einer solchen Weise zu erfolgen, daß alle Handlungen erkennbar auf das spezifische Setting („Berg“) Bezug nehmen“ (KRONER/WOLFF 1989, S. 113; Hervorh. dort).

Diese drei Problemebenen sind rückbeziehbar auf die „Einstiegs“geschichte. Nutzt man die drei genannten Gesichtspunkte als Interpretationsmaßstab für die referierte Geschichte, kommt man zu dem Schluß, daß der pädagogische Ausbilder zu wenig alpinistisch und zu pädagogisch handelt, dabei theoretisch-methodische Kenntnisse situationsinadäquat umsetzt, und dadurch und durch die Nicht-Berücksichtigung des Settings in Kauf nimmt, das eigentliche Tagesziel nicht zu erreichen. Betrachtet man unter dieser, zugegebenermaßen recht hoch angesetzten Perspektive die Kommentare der Studierenden, muß man auch hier eine Differenz in der Wahrnehmung konstatieren. Die meisten Kommentare verbleiben bei der unmittelbaren Handlungsebene: das Verhalten des pädagogischen Ausbilders finden einige gut und richtig, da die Teilnehmer diese Erfahrung nicht vergessen werden (11 x); andere, und zwar mit knapp 3/4 die Mehrheit der Antwortenden, finden das Verhalten nicht gut, da der pädagogische Ausbilder so den Konflikt, und damit Frustration und Aggression provozierte, so daß keine Diskussion entstehen und dementsprechend auch der angezielte Lerneffekt (hier: die Seile nicht zu vergessen) nicht zustande kommen konnte; eine andere Methode und/oder der Versuch einer Diskussion zu einem anderen Zeitpunkt werden vorgeschlagen. Indirekt wird an diesen Antworten zwar sichtbar, daß das Verhalten des pädagogischen Ausbilders für die Befragten problematisch ist, aber anscheinend nur in den von der Geschichte vorgegebenen Bahnen.

Daß der pädagogische Ausbilder mit seinem Vorgehen die Situation pädagogisierte (3 x), dabei das „eigentliche“ Ziel der Unternehmung („Führung kleiner Gruppen in leichtem Klettergelände“ sollte geübt werden) aus den Augen verlor und nicht erreichen konnte (3 x) und zudem den Rahmen nicht ausreichend berücksichtigte (2 x) wurde nur in insgesamt acht von 62 Antworten notiert, jeweils in einer Antwort einer der genannten Aspekte. Ein einziges Mal nur wird auch die dilemmatische Struktur des Geschehens herausgearbeitet: Soll der Ausbilder eine Vorbild-Rolle einnehmen und damit den Teilnehmern ihre eigene künftige Rolle zeigen, d. h. soll er ihnen gleich zu Beginn sagen, daß sie die Seile vergessen haben? Oder soll er sich so verhalten, daß er den Teilnehmern nicht die Verantwortung abnimmt, wie sie es auch in Zukunft nicht mit ihren eigenen Gruppen machen sollen, was wiederum heißt, er läßt sie gewissermaßen ins Leere laufen?

Auch hier läßt sich also in den Analysen der Studierenden ein Unterschied zu denen der Autoren feststellen, ein Unterschied, der nicht an der Modernität der Geschichte festzumachen ist, sondern in der Verschiedenheit der Perspektiven gründet.

### 6.3 Zwischenfazit

In den Kommentaren der Studierenden stehen die handelnden Personen (Lehrerin und pädagogischer Ausbilder) und ihre „falschen“ oder „richtigen“ Handlungen und Verhaltensweisen jeweils deutlich im Vordergrund, während in der Perspektive der Erziehungswissenschaftler jeweils Strukturmerkmale, allgemeine (verallgemeinerbare) Aspekte der Situation die Hauptrolle spielen. Die Erziehungswissenschaftler betrachten die Situation als ein „pädagogisches Arrangement“ und untersuchen es (vgl. PASCHEN 1979), während die Studierenden mit ihren Analysen und Lösungsvorschlägen zum größten Teil innerhalb des durch die Handelnden gegebenen Arrangements bleiben und v. a. die konkreten

Handlungsvollzüge beachten. Diese Deutung entwirft aus dem Nicht-Vorhandensein von Aussagen, wie sie von den Autoren vorgebracht werden, eine Art ‚negative‘ Typologie, weshalb man ihr vorwerfen kann, zu sehr zu verallgemeinern. Andererseits sind bei den Studierenden aber durchaus Analyseansätze in der Art von HENNINGSEN oder KRONER/WOLFF vorhanden, so daß sich die Frage nach der Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse in einem anderen Licht zeigt.

Die Frage lautet dann: Warum fehlen bei den meisten Antwortenden Ansätze zu erziehungswissenschaftlichen Analysen im umfassenden obigen Sinne? Die Studierenden befinden sich zwar in der Rolle distanzierter Beobachter, äußern sich aber in ihren Antworten eher als ‚betroffene‘ Praktiker, für die unmittelbare Lösungen wichtiger sind als die hier handlungsentlastet mögliche Klärung der Grundlagen der Situation. Mir scheint, daß die starke Praxisorientierung der Studierenden eine Ursache dafür ist. Sie verhindert eine distanzierte Sicht auf die geschilderten Probleme und bringt dementsprechend auch eher erfahrungsbezogene und handlungsorientierte als analytische Argumentationen zum Vorschein - und entsprechende Lösungen. Wie die Studierenden dies selbst einschätzen, ist Thema des nächsten Abschnitts.

## *7. Von Handlungslogiken und Wissensformen, oder: unerwartete Differenzierungen*

Zu guter Letzt sollten die Studierenden noch ihr eigenes Antwortverhalten bei den Analysen der Geschichten reflektieren. Die Frage lautet, ob sie ihrer eigenen Meinung nach „pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich oder aus eigener Erfahrung heraus“ argumentiert hätten<sup>8</sup>.

Neben Antworten, daß er/sie „aus beidem“ geantwortet habe (was angesichts der drei gegebenen Optionen doch irritiert), lassen sich die Antworten in 3 Gruppen zuordnen:

1. solche, die angeben, „aus eigener Erfahrung“, „aus Überzeugung“, „subjektiv“ argumentiert zu haben (N = 39);
2. solche, die angeben, pädagogisch argumentiert zu haben (N = 10), wobei alle 10 zugleich angeben, auch aus Erfahrung argumentiert zu haben, somit also auch in der 1. Gruppe zu finden sind;
3. solche, die angeben, erziehungswissenschaftlich argumentiert zu haben (N = 10), wobei 9 dieser 10 auch in der 1. Gruppe und 4 auch in der 2. Gruppe zu finden sind.

Die Erfahrung überwiegt bei den Eigenangaben also ganz deutlich, wobei zusätzlich zu den Überschneidungen in den Gruppen 1. – 3. noch 8 Personen angeben, daß die Argumentationshintergründe nicht getrennt werden könnten. Insgesamt 23mal ist also eine „Verschmelzung“ der Sichtweisen eingetreten. Dieses Ergebnis korrespondiert zu der oben schon festgestellten Ablehnung einer Trennung von Theorie und Praxis.

Von dieser Feststellung aus ist es nur ein kleiner Schritt zur Frage, was denn die Studierenden unter „Theorie“ und „Praxis“, unter „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ verstehen. Im Anschluß an das Statement, in dem Theorie und Praxis unterschiedliche Wissensformen und Handlungslogiken zugeschrieben wurden, bat ich die Studierenden – auch als Kontrolle zum Verständnis jener Frage – diese Wissensformen und Handlungslogiken zu beschreiben.

In der Auswertung wurden die Antworten der Studierenden den folgenden, sicher unvollständigen Kurzbeschreibungen von Theorie/Wissenschaft und Praxis gegenüberge-

stellt. 1) Bei Theorie/Wissenschaft hat man es mit einem regelgeleiteten (methodisch angeleiteten) Versuch der Erklärung von Problemen zu tun, der in Distanz zum tatsächlichen Handeln stattfindet und insofern von Handlungsdruck entlastet ist, und für den in der Absicht, Erkenntnisse allgemeiner und intersubjektiv überprüfbarer Art zu erlangen, von der tatsächlichen Situation und Handlung abstrahiert werden muß. Dabei werden Wissensbestände benötigt, die nicht auf Erfahrungen in der Praxis beruhen. 2) Für die Beschreibung von Praxis kann man relativ einfach ein Gegenbild zeichnen: von Handlungsdruck mitbedingte, individuelle und situationsbezogene, durchaus auch spontane, intuitive oder auch ‚automatische‘ und auf Erfahrung basierende Reaktionen mit dem Ziel, die konkrete komplexe Situation mit ungewissem Ausgang handelnd zu meistern, sind zu erwarten. Damit sind zwar Idealbilder konstruiert, die aber gleichwohl als Folie für die Antworten der Studierenden dienen können.

In ihren Antworten beschrieben die meisten Studierenden zwar Differenzen und im Vergleich der Antworten der Studierenden mit der Auswertungsvorgabe stellt man fest, daß alle genannten Aspekte mindestens einmal in der Beschreibung von Theorie und Praxis genutzt werden. Insgesamt 31 Nennungen sind so für Theorie zu verzeichnen, allerdings in der Regel nur jeweils eine pro Antwort; einmal werden vier, ein anderes Mal zwei Merkmale genannt. Am häufigsten wird, zum Teil mit deutlich negativer Konnotation, Bezug genommen auf die Abstraktheit der Theorie. Inhaltlich werden der Theorie die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Tendenzen und dem sozialen Kontext, mit Ideologie und Anthropologie zugeschrieben; sie sei mit der Entwicklung von großen Zielen und Utopien (s. auch OELKERS 1990) befaßt, biete Grund- und Allgemeinwissen<sup>9</sup>.

Praxisbeschreibungen analog obiger Vorgabe für die Auswertung sind bei 22 Studierenden zu finden. In insgesamt 37 Nennungen werden hier der Praxis Erfahrungsbezug, Orientierung an der einzelnen Person bzw. Situation (je 7mal), Subjektivität (6mal), Komplexität, Handlungsdruck und spontanes/intuitives Handeln (je 5mal), sowie Rückgriffe auf Automatismen (2mal) zugeschrieben. Weitere Antworten sind zum Teil schwer (z. B. der Vergleich der pädagogischen Praxis mit einem kybernetischen Modell: der Pädagoge als Stellglied), zum Teil auch gar nicht zuzuordnen (z. B. die kurze und trockene Antwort „Wissenschaftstheoretische Aspekte“).

Bei insgesamt 29 von 48 Antwortenden (60,4 % bzw. 37,7 % von allen Befragten) fand sich also mindestens einer der von mir angenommenen Aspekte zur Beschreibung von Theorie und/oder Praxis, wobei für letztere öfter mehrere Nennungen pro Person zu verzeichnen sind (6mal 2, 3mal 3 und 1mal 4 Nennungen). Die Praxisseite ist, vermutlich durch die eigenen Erfahrungen mitbedingt, leichter in solchen Kategorien beschreibbar, während die Beschreibung dessen, was Theorie ausmachen könnte, anscheinend größere Schwierigkeiten bereitet. Zur Illustration soll zum Abschluß des Ergebnisberichts noch kurz dargestellt werden, was denn „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ in der Sicht der hier befragten Studierenden sind. Neben mehreren Antworten, die eine Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwar annehmen, diese aber nicht beschreiben können, und solchen, die eine gegenseitige Ergänzung analog zu Theorie und Praxis fordern, gibt es 12 Antworten, in denen explizit eine Gegenüberstellung vorgenommen wird. Einige Aspekte, die bei der Differenzierung von Theorie und Praxis schon genannt wurden, treten auch hier wieder auf. Dabei entsprechen die Praxiszuschreibungen oben den Pädagogikzuschreibungen hier und analog die Theoriezuschreibungen dem, was unter Erziehungswissenschaft verstanden wird.

Zwei Antworten sollen hier zitiert werden, die zeigen, wie wenig ausgeprägt das Ver-

ständnis für eine solche Differenz ist. So beschreibt eine Studentin (geb. 1966, 4. Sem., Dipl. Päd.) die Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik über ihre vermeintlichen Inhalte: „Meiner Meinung nach hat Erziehungswissenschaft mehr mit Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu tun. Pädagogik dagegen mehr mit dem Umgang mit Menschen allgemein.“ Eine andere Studentin (geb. 1959, 2. Sem., Dipl. Päd., langjährige Praxis vor dem Studium) schildert gar das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik in einer Weise, die (nicht nur) meiner Wahrnehmung diametral gegenübersteht: „Der Unterschied zw. erziehungswissenschaftl. u. päd. Argumentation vermute ich ist der: erziehungswissenschaftl. = praxisnäher(:) pädagogisch = wissenschaftlicher“.

## 8. *Schluß*

Die Auswertungsperspektive wurde zu Beginn dargelegt. In dieser Perspektive muß man das Gesamtergebnis als zwar erwartbar, aber dennoch desillusionierend bezeichnen. Statt Distanz findet man zum überwiegenden Teil Nähe, bestenfalls eine Art ‚Halbdistanz‘ zur Praxis und fehlendes Verständnis von Theorie und Wissenschaft. Die Analyse der Antworten zeigt ein eher diffuses Bild von erziehungswissenschaftlichem und pädagogischem Wissen, von Theorie und Praxis bei den Studierenden. Die vorherrschende Praxisorientierung impliziert nach diesen Ergebnissen zwar keine absolute Theoriefeindlichkeit, doch muß man wohl von Ablehnung einer nicht unmittelbar in der Praxis wirksamen Theorie auf seiten der Studierenden ausgehen.

Welche Theorien sind dabei aber gemeint? Es scheint, daß darunter v. a. handlungsbezogene Didaktiken, Methodiken und Techniken verstanden werden, deren ‚Praxisrelevanz‘ aber abhängig ist von den Kontextbedingungen ihrer Nutzung und nicht allgemein bestimmt werden kann. Wissenschaftliche Theorien als systematisiertes Wissen stellen aber doch eher Angebote dar, ‚Alltag‘ und ‚Wirklichkeit‘ unter anderen, eben nicht praxis- oder erfahrungsorientierten Blickwinkeln wahrzunehmen und zu ordnen: Die „wissenschaftliche Erkenntnis führt zur Ausweitung der nur punktuellen, individuellen und zufälligen Erfahrung des Praktikers“ und hilft insofern erziehen (vgl. WENKE 1967, das Zitat auf S. 248). Allerdings belastet sie gleichzeitig den Praktiker, indem sie ihm die Aufgabe stellt, sich selbst, die eigene Rolle, in distanzierter Sicht und unter Bezugnahme auf die Strukturen, in denen er handelt und deren Teil er also ist, kritisch zu beobachten und trotzdem handlungsfähig zu bleiben (vgl. TENORTH 1989).

Das Ergebnis dieser Studie bestärkt ex negativo die Option für eine mehr theorieorientierte, von unmittelbaren Praxiserwartungen freigehaltene und gegenüber der pädagogischen Alltagspraxis distanzierte und distanzierende Form der Ausbildung. Die Differenzierung von Theorie/Wissenschaft und Praxis wird durch die Orientierungen der Studierenden ja nicht obsolet. Im Gegenteil muß mehr Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, zeigt die Analyse doch, daß diese Differenzierung bei den Studierenden unscharf bleibt. Eine solch diffuse Sichtweise, wie sie sich in den Antworten manifestiert, aus dem Studium in die Berufspraxis hinübergerettet, kann nur eine weiter sich verstärkende Abwendung von Theorie/Wissenschaft mit sich bringen. Die Theoriefeindlichkeit der Praktiker, die allenthalben beklagt wird, beginnt schon in der Ausbildung, wenn Theorie eine praktische Bedeutung unterstellt wird, die sie nur selten einlösen kann.

## Anmerkungen

- 1 Hier in einem Seminar, das B. STICKELMANN zusammen mit mir veranstaltet hat. Die - teilweise kontroversen - Diskussionen mit ihm (vgl. auch STICKELMANN 1988) und den Seminarteilnehmern bilden neben eigenen Studienerfahrungen den frühesten Hintergrund meiner Untersuchung.
- 2 Ich danke den Kollegen K. HARNEY, R. HÖRSTER, E. KEINER, H.-E. TENORTH und T. ZIEHE, die mir die Durchführung der Befragung in ihren Seminaren ermöglichten, und den Studierenden, die die Mühe auf sich nahmen, die Fragebögen auszufüllen. Während in zwei Seminaren die Teilnahme ca. 90 % betrug, waren in den anderen Seminaren jeweils nur ca. die Hälfte der Teilnehmer bereit, sich an der Befragung zu beteiligen.
- 3 Dabei überwiegt auch der Begriff „Pädagogik“ etwa in einem Verhältnis von 4:1 gegenüber „Erziehungswissenschaft(en)“. Dieses Durcheinander ist aber erklärlich mit dem Durcheinander der Bezeichnungen (nicht nur) an unserem Fachbereich: man studiert mit dem Studienziel Diplom-Pädagoge am Fachbereich Erziehungswissenschaften. Vgl. aber auch LENZEN 1989, wo (allgemeine) ‚Erziehungswissenschaft‘ - durchaus in ‚guter‘ Tradition - unter dem Stichwort „Pädagogik - Erziehungswissenschaft“ zu finden ist (Band 2, S. 1105).
- 4 Ein Vergleich meiner Daten mit Angaben des Diplomprüfungsamtes und mit Ergebnissen einer Umfrage, die im gleichen Semester in Anlehnung an die NEIDHARDT-Studie für den SPIEGEL (vgl. SPIEGEL Spezial 1/1990: Studieren heute. Welche Uni ist die Beste? SPIEGEL-Rangliste der westdeutschen Hochschulen) im Seminar von E. KEINER und H.-E. TENORTH durchgeführt wurde und zur Zeit ausgewertet wird, zeigte bei unterschiedlichen Ausgangspunkten der Erhebung der Daten teilweise hohe Übereinstimmungen bezüglich der Geschlechts- und Altersverteilung und der durchschnittlichen Semesterzahlen.
- 5 Vgl. auch FLACHE/PREIN/SCHULZE 1989, die bei ihrer Befragung von AbsolventInnen des Diplomstudiums in Dortmund zu ähnlichen Ergebnissen kommen: mehr als 70 % hatten zusätzliche Praktika absolviert. Auf die Frage, ob sie erneut diesen Studiengang wählen würden, antworteten etwa 41 %, daß sie dies unter bestimmten Bedingungen tun würden; unter den genannten Bedingungen rangierte „stärkerer Praxisbezug/klareres Berufsbild“ an erster Stelle. Ähnlich kann man auch die von SCHADT-KRAMER 1987 präsentierten Interviews interpretieren.
- 6 Obwohl die Frage auf *wissenschaftliche* Ausbildung hin formuliert war, ist bei einigen Antworten nicht ersichtlich, ob eine wissenschaftliche oder eine pädagogische Ausbildung, und was wiederum mit diesen Begriffen selbst gemeint ist. Einmal wird z. B. zwischen beiden Formen der Ausbildung dezidiert getrennt, so daß die pädagogische Ausbildung nur als praktische Ausbildung verstanden werden kann; meist heißt es in den Antworten allerdings einfach nur „Ausbildung“.
- 7 hier zitiert nach dem Nachdruck des Aufsatzes in FLITNER/SCHUEERL 1967 u. ö. Vgl. zu „Peter stört“ auch SCHUEERL 1979, der die Geschichte als Beispiel für die Problematik der Begründung pädagogischer Entscheidungen nutzt, oder SCHORR 1987, in dessen Abhandlung die Geschichte den Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit der Struktur pädagogischen Denkens darstellt.
- 8 Diese Frage hat (neben der Bitte um Beschreibung der Wissensformen und Handlungslogiken, s. u.) am wenigsten Gegenliebe gefunden. Nur 50 Studierende (knapp 65 %) antworteten hier (bei der anderen Frage sogar nur 48, also gut 62 %), während im sonstigen Durchschnitt knapp 88 % der Studierenden auf die Fragen eingingen. Mit diesen beiden Ausreißern verringert sich die durchschnittliche Antworthäufigkeit auf die offenen Fragen des Fragebogens auf knapp 82 %.
- 9 Daneben stehen noch Antworten, die den Handlungsbegriff nur für die Praxis reklamieren, solche, die eine Trennung nicht für möglich halten oder auch folgende Analogie: „Differenz ist gleich der Differenz zwischen ‚Pädagoge‘ (übergeordnete Tätigkeiten) und ‚Erzieher‘ (direkte Arbeit mit Einzelnen oder Gruppen)“ (männl., 1964 geb., Dipl. Päd., 9. Sem.).

## Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BECK, K.: Aufgaben und Probleme einer anwendungsorientierten Speicherung und Rückgewinnung erziehungswissenschaftlicher Aussagen. In: ECKERLE, G. A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 125–164.
- FLACHE, A./PREIN, G./SCHULZE, J.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund 1989 (Berichte und Materialien aus dem ISD Nr. 4).
- FROMM, M.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern – Überlegungen zu einer empirischen Untersuchungsstrategie. In: KÖNIG E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 249–261.
- HENNINGSEN, J.: Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. (zuerst 1964) In: FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 51–71.
- HÖRSTER, R.: Berufsfeldbezug und Wissenschaftlichkeit. Zur hochschulischen Ausbildung von Sozialpädagogen. In: neue praxis 16 (1986), S. 249–256.
- HÖRSTER, R.: Alltagsorientierte Wende in der Pädagogik. Ihre didaktische und ihre sozialwissenschaftliche Pointe. In: neue praxis 18 (1988), S. 376–385.
- HÖRSTER, R./MÜLLER, B./SIEPE, A.: Berufsqualifikation und Wissenschaftlichkeit. Zum beruflichen Einsatz wissenschaftlicher Qualifikationen des Diplom-Pädagogen. In: bag-mitteilungen Nr. 28, 1987, S. 12–27.
- HOPF, C.: Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982), S. 307–329.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989.
- KORING, B.: Überlegungen zur Ausprägung von Lernhabitus und professionellem Habitus an der Universität. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik (1989), S. 205–218 (a).
- KORING, B.: Hochschulsozialisation und Identitätsformation. Eine Studie im Rahmen strukturaler Hermeneutik. In: KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt u. a. 1989, S. 17–69 (b).
- KREUTZ, H./TITSCHER, S.: Die Konstruktion von Fragebögen. In: KOOLWIJK, J. van/WIEKEN-MAYSER, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. 4. Band. Erhebungsmethoden: Die Befragung. München/Wien 1974, S. 24–82.
- KRONER, W./WOLFF, S.: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt 1989, S. 72–121.
- LENZEN, D.: Delegitimation durch Praxisorientierung. Zum Motivwandel praxisbezogener Studien in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), Sonderheft, S. 47–59.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bde. Reinbek 1989.
- LÜDERS, C.: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 635–653.
- LÜDERS, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 19–39.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 1–13.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.

- SCHADT-KRÄMER, C.: Abschlußbericht „Pädagogik im Studium von Lehrerstudenten“. Ms. Siegen 1987.
- SCHEFFLER, I.: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf 1971.
- SCHEUERL, H.: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. Wiesbaden 1979, S. 101–114.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. v. E. WENIGER. Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- SCHORR, K.-E.: „Peter stört“ – „Sicht und Einsicht“ in erzieherischen Situationen. In: BAECKER D. u. a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt 1987, S. 669–693.
- STICKELMANN, B.: Forschen und Handeln – Zugänge zu sozialpädagogischen Praxisfeldern. In: HEINER, M. (Hrsg.): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg 1988, S. 170–187.
- TENORTH, H.-E.: Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, Basel 1987, S. 331–349.
- TENORTH, H.-E.: Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 809–823.
- WENKE, H.: Hilft Wissenschaft erziehen? (zuerst 1962) In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt 1967, S. 241–255.

#### *Anschrift des Autors*

Klaus-Peter Horn, Dipl. Päd., J. W. Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.